

# **CAPÍTULO 6**

## **EL MARCO NORMATIVO Y LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO EN ESPAÑA**

Ana Marín – Blanco  
*Universidad de Barcelona*

Gabriel Álvarez – López  
*Universidad Autónoma de Madrid*

Karina Rivas  
*Universidad de Barcelona*

Teresa Guixé  
*Universidad de Barcelona*

En el marco de la investigación sobre el modelo de iniciación profesional docente, este capítulo presenta un estudio comparado del contexto educativo de las comunidades autónomas de Andalucía, Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. El objetivo de este capítulo consiste en determinar en qué medida se hayan podido tomar caminos distintos en cada comunidad autónoma debido a las posibles diferencias sociales y educativas de cada territorio y al modelo descentralizado de competencias educativos del Estado autonómico. Se parte de la hipótesis, por lo tanto, de que distintas realidades educativas habrán generado medidas también distintas en lo relativo a la iniciación profesional. Así pues, es sumamente relevante conocer en detalle esa disparidad de puntos de partida y observar cómo se han alejado las soluciones adoptadas.

Para ello, se ofrecen datos acerca del contexto socioeducativo de cada comunidad autónoma que permitan dimensionar adecuadamente el debate acerca de la iniciación profesional docente, como por ejemplo el gasto en educación, las ratios

de alumnos, la presencia de escuela privada, etc. Además, para completar ese dibujo, se expone sucintamente el marco normativo de competencias en materia educativa atribuidas a las comunidades autónomas y la descripción de los modelos lingüísticos de cada una de ellas, y un breve apunte sobre la normativa de las funciones y atribuciones del profesorado. El objetivo de este apartado es observar si se han producido discrepancias sustanciales entre los contextos socioeducativos y los marcos normativos que regulan la profesión docente, lo que podría dar pie a modelos de formación inicial distintos y adaptados a cada realidad contextual y legal. Para cerrar el capítulo, se examinan someramente los sistemas de formación inicial de docentes en las seis comunidades analizadas, y se observará si las diferencias contextuales se perpetúan en la formación inicial o, por el contrario, las comunidades autónomas adoptan la normativa general propuesta por el Ministerio de Educación.

## **1. Contexto estructural**

En conjunto, las comunidades recogidas en este estudio aportan el 69,2% del Producto Interior Bruto español, con datos de 2014, por lo que su selección muestral ya resulta altamente significativa, pero se produce una gran distancia en el PIB per cápita, con datos que varían entre los 17.263 euros de Andalucía y los 31.812 de Madrid (MECD, 2017). Además, reúnen el 65% de la población española y en sus territorios respectivos se observa una gran diversidad en cuando a la densidad de población: 96 hab/km<sup>2</sup> de Andalucía o 802 hab/km<sup>2</sup> de Madrid marcan ambos extremos. En el plano demográfico, también se dan altas discrepancias en la pirámide de población: la población más joven se da en el País Vasco, con un 27,2% de jóvenes menores de 29 años, frente al 33,4% de Andalucía.

En el curso 2013-2014, las seis comunidades acogían a 5.459.938 alumnos de niveles preuniversitarios, lo que representa el 67,6% del alumnado de todo el sistema educativo español (MECD, 2016). El dato se corresponde en buena medida con el total de profesorado, que en el conjunto de las comunidades analizadas representa el 65,4% del sistema educativo español, destinando 15.418 millones de euros a las etapas CINE0, 1, 2 y 3, lo que representa el 60,3% del total del sistema educativo español. Las cifras explican que la inversión está por debajo del total de alumnos que atienden estas comunidades (67,6%) y del volumen total de profesorado contratado (65,4%). Un análisis pormenorizado de estos datos manifiesta importantes diferencias entre comunidades autónomas. En términos generales, la evolución del gasto público en educación entre los ejercicios contables de 2005 y 2014 ha sido muy desigual en las comunidades analizadas. Con una media española que creció el 14,7% en esos diez ejercicios, el País Vasco ha avanzado notable-

mente por encima del resto, con un 28,9% de incremento, seguido de Andalucía (21,3%), mientras que Baleares (17,8%) y Comunidad Valenciana (15,5%) se mantienen por encima de la media. Por la parte baja, Cataluña, con un crecimiento del 8,9% y Madrid (2,4%) se sitúan a la cola de este grupo de comunidades y muy alejadas de la media española. En términos relativos, el desajuste es aún mayor cuando se contrasta con la evolución del Producto Interior Bruto. También en el mismo margen de diez ejercicios contables, entre 2005 y 2014, el PIB medio en España creció un 11,4%, con una distancia de 10 puntos entre la comunidad que obtuvo el dato más elevado (Madrid, 17,6%) y las que tuvieron el más bajo de las seis analizadas (Comunidad Valenciana, 7,4%; Andalucía, 7,5%). Por tanto, el porcentaje de gasto público en relación con el PIB presenta una evolución distinta en cada comunidad autónoma. En otras palabras, las comunidades que han realizado un esfuerzo inversor más acusado en ese periodo en valores absolutos son también las que han destinado más recursos según su nivel de riqueza, medido en el PIB, como Andalucía y País Vasco. Por el contrario, a pesar de haber incrementado sus presupuestos, Cataluña y Madrid han tenido una pérdida real de inversión en educación porque no han aumentado lo suficiente según el crecimiento del PIB.

La secuencia de datos que se ha ofrecido permite dibujar un panorama claramente desigual entre comunidades autónomas en lo que respecta al gasto público en educación, lo cual puede repercutir en la implementación de modelos más o menos incentivados de iniciación profesional docente allí donde las condiciones son más favorables. Parece que esas condiciones son claramente positivas en País Vasco, donde cabría esperar un acompañamiento debidamente estructurado e inculcado en el desarrollo profesional, reconocido con alicientes apropiados para los agentes implicados, escuelas y profesorado experimentado. Lo contrario podría esperarse de Madrid y Cataluña, que han reducido notablemente el gasto y muestra también una proporción inferior en lo que destinan por alumno.

Las condiciones laborales del profesorado son uno de los argumentos centrales en las políticas educativas de profesorado. En particular, las ratios de alumnos por docente y por unidad escolar pueden aportar información acerca de las posibilidades materiales de introducir innovaciones e incluso de llevar a cabo propuestas curriculares de orden competencial, más acordes con las tendencias dominantes.

En este ámbito, se presentan algunas variaciones por comunidades autónomas en la ratio global de alumnos por docente, según se refleja en la tabla siguiente, que también recoge datos sobre el número de alumnos por clase o unidad escolar en educación primaria (CINE1).

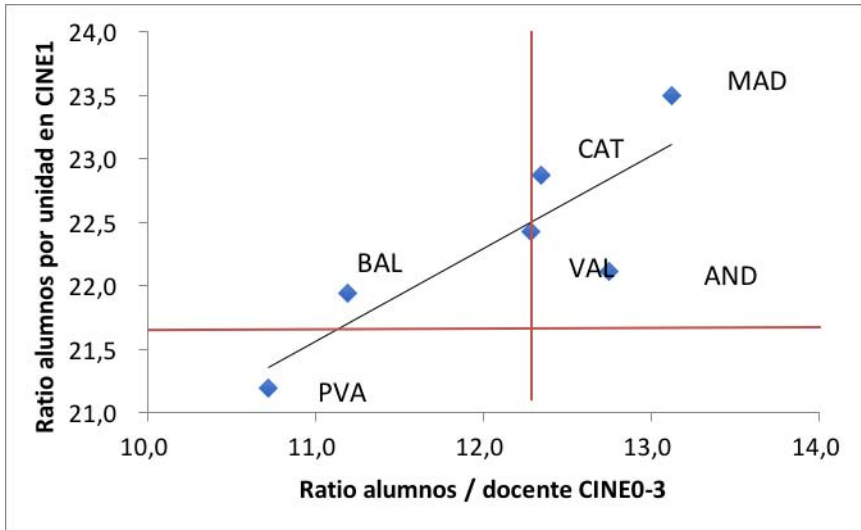
**Tabla 1.** Ratios de alumnos por docente y por unidad clase

Comunidad autónoma	Ratio de alumnos por docente	Ratio de alumnos por unidad clase en CINE1
Andalucía	12,7	22,1
Baleares	11,2	21,9
Cataluña	12,3	22,9
Com. Valenciana	12,3	22,4
Madrid	13,1	23,5
País Vasco	10,7	21,2
Media España	12,0	21,7

Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia.

El gráfico siguiente recoge el cruce entre las ratios mencionadas, donde se observa un grupo situado por encima de las dos medias analizadas (Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Andalucía), que se corresponde con las comunidades más pobladas (reúnen el 60% de la población escolar española). Asimismo, destaca la situación del País Vasco, con unas ratios muy por debajo de la media en alumnos por docente y relativamente inferior en la relativa a alumnos por unidad clase en CINE1.

**Gráfico 1.** Ratios de alumnos/unidad en CINE1 y alumnos por docente en CINE0-3

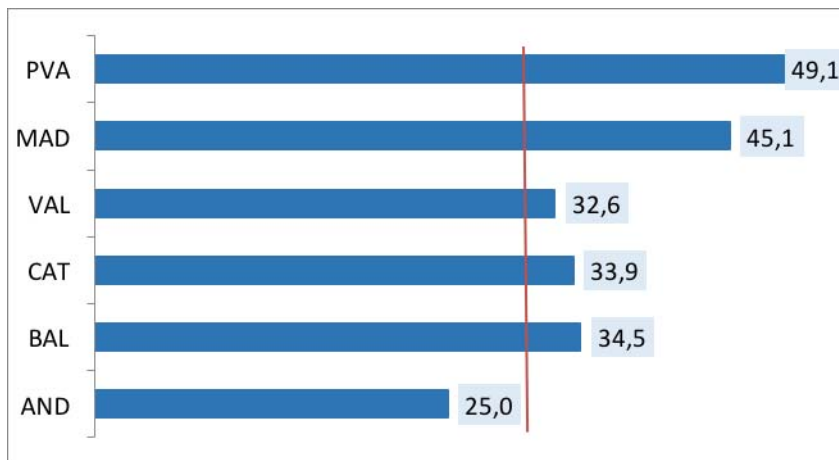


Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (las líneas vertical y horizontal indican la media española; la línea de puntos marca la regresión lineal de la muestra).

Así, los datos muestran una gran diversidad de situaciones en cuanto a densidad escolar en las aulas, que puede tener una correspondencia directa con las políticas de financiación del sistema. La combinación de estos elementos puede suponer un factor interesante a tener en cuenta en el análisis de los modelos de iniciación profesional, puesto que unas ratios bajas y un elevado nivel de financiación deben considerarse fortalezas para un acompañamiento de calidad de los profesores noveles.

El reparto de la escuela privada es muy desigual entre comunidades autónomas. Con una media global del 31,8%, los datos oscilan entre el 25% de Andalucía y el 45,1% y 49,1%, respectivamente, de Madrid y País Vasco. En Baleares (34,5%), Cataluña (33,9%) y Comunidad Valenciana (32,6%), la enseñanza privada se sitúa por encima de la media española.

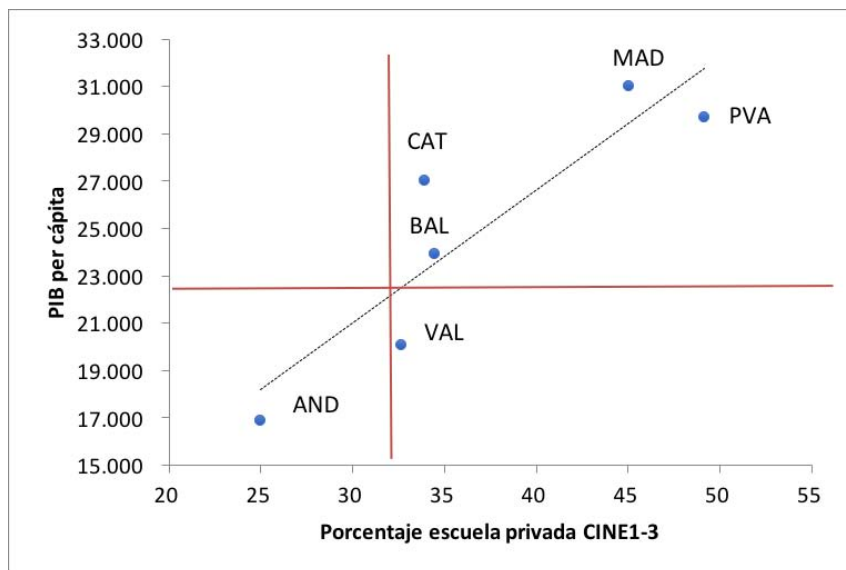
**Gráfico 2.** Porcentaje de alumnado en centros privados



Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (la línea vertical indica la media española, situada en el 31,8%).

Cruzando este dato con el del PIB por comunidades autónomas, todo parece indicar una relación positiva entre presencia de escuela privada y riqueza medida por cápita, como recoge el gráfico siguiente.

**Gráfico 3.** Renta per cápita y porcentaje de escuela privada en CINE1-3



Fuente: MECD, 2016. Curso 2013-2014. Elaboración propia (las líneas vertical y horizontal indican la media española; la línea de puntos marca la regresión lineal de la muestra).

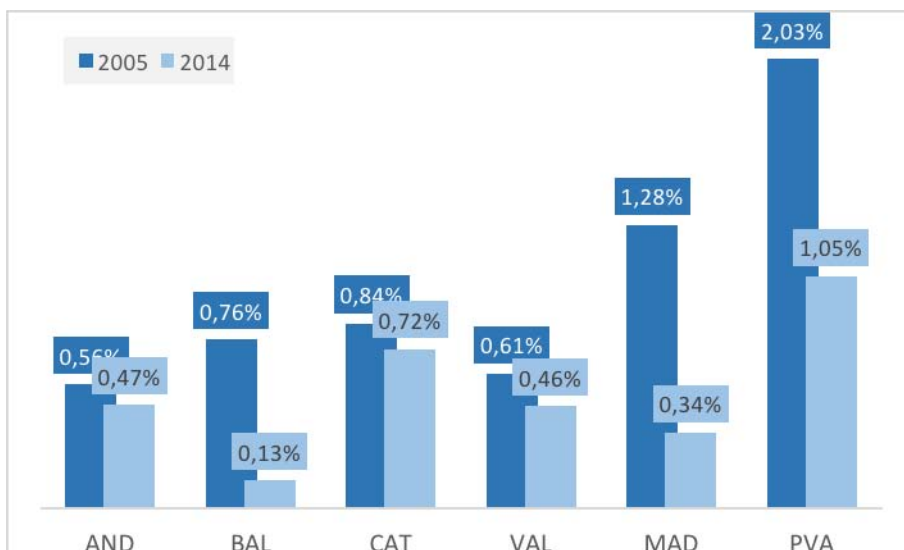
A medida que crece el PIB per cápita, se incrementa también el porcentaje de alumnado en escuela privada. En el País Vasco y Madrid, con rentas superiores a 30.000 euros, 1 de cada 2 alumnos asiste a una escuela privada, a diferencia de Andalucía donde, con la mitad de renta de las anteriores comunidades, esta situación se da con 1 de cada 4 alumnos.

En el mismo sentido, cuando se analizan las transferencias financieras a los centros privados se observa que han crecido de manera destacada durante el periodo 2005-2014, con un incremento medio del 33,4%: Madrid creció un 59,2%, pasando del 23,8% al 33,7%; seguida de Andalucía, con un 42,2%, y Baleares, con un 38,6%. El resto de comunidades han tenido un crecimiento moderado por debajo de la media española: Cataluña (20,4%), País Vasco (27,4%) y Comunidad Valenciana (28,8%).

En términos de regulación del mercado laboral y de las condiciones de acceso a la profesión docente, el sector privado ofrece una situación claramente dispar en todo el territorio español. Este dato requiere analizar con detalle los mecanismos de incorporación a la función docente a la escuela privada en aquellas comunidades donde la participación financiera de la Administración pública es elevada, como el País Vasco y Madrid, principalmente, aunque también en Baleares, Cataluña y Comunidad Valenciana. Esto significa que cabría estudiar los mecanismos de control democrático sobre los supuestos de admisión a centros privados que reciben fondos públicos.

En cuanto al desarrollo profesional docente, actualmente se reduce a acciones de formación permanente. Siguiendo la tónica general de la última década, los datos a 2014 de gasto público en formación y perfeccionamiento del profesorado reflejan una reducción importante en relación con el ejercicio 2005, tal como expresa el gráfico siguiente.

**Gráfico 4.** Evolución del gasto público en formación permanente de profesorado (2005-2014)



Fuente: MECD, 2016. Elaboración propia.

En términos generales, el gasto público en formación y capacitación del profesorado en España se redujo casi a la mitad entre 2005 y 2014, pasando del 0,78% del total del gasto en enseñanzas no universitarias hasta el 0,47%. El País Vasco siguió la tendencia general de reducción casi hasta la mitad, aunque el porcentaje de 2014 la sitúa más cerca del grupo de las comunidades analizadas. En algunas comunidades dicha reducción tuvo menos impacto, como en Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, mientras que en Baleares y Madrid la reducción fue mucho más drástica. En el caso de Madrid, pasó de liderar el ránking de este grupo, después del País Vasco, a situarse en penúltimo lugar, tan solo superada por Baleares en este índice negativo.

El balance claramente negativo arroja serias dudas sobre la capacidad del sistema educativo y, en concreto, de las administraciones autonómicas para encajar un compromiso sólido con el desarrollo profesional docente. En particular, los datos observados hasta ahora no permiten dibujar un horizonte suficientemente optimista en lo referente a los sistemas de acceso a la profesión. Más allá de la normativa, que será estudiada en la segunda parte de este trabajo, los datos contextuales presentan un panorama alejado de lo que debiera ser un modelo que estimule la implicación del profesorado experto y de la comunidad escolar en su conjunto para acoger al profesorado novel. Aunque no se trata de reducir el incentivo a cuestiones económicas o de condiciones de trabajo, parece claro que el compromiso con transmitir el legado pedagógico a las nuevas hornadas no puede limitarse a la vo-



luntad individual o a la espontaneidad particular y requiere de una base estructural sólida y estable que ofrezca seguridad.

## 2. El marco normativo

Sin pretensión de exhaustividad, este apartado dedica a un breve repaso a la base legal que sostiene el entramado educativo español. Después de una breve presentación del modelo jurídico de descentralización administrativa adoptado en España, se relata sucintamente el despliegue normativo en educación, se describen algunos detalles del modelo lingüístico adoptado en cada comunidad autónoma y se explica la tensión que muestra la normativa vigente entre la libertad de cátedra y la autonomía de los centros en el diseño de proyectos educativos, que viene a incidir en la necesidad de fijar criterios y límites para el trabajo en equipo en los claustros de profesores, lo que incide sin duda en la iniciación docente.

Como es sabido, España se organiza bajo una forma jurídica que en perspectiva comparada es conocida como de «Estado compuesto», que incluye distintos modos de articular los niveles institucionales que intervienen en la toma de decisiones. Esa forma jurídica incluye tanto los modelos federales como los que se acercan a una estructura parecida mediante procesos de descentralización, como es el caso el Estado español de las autonomías. En realidad, como viene a destacar Solozábal Echavarría, la organización española se encuentra a medio camino de conseguir una formalización estatal más estandarizada en perspectiva internacional. Su modelo se orienta hacia un «Estado descentralizado, unitario o federal» (Solozábal Echavarría, 2000), donde se distingue con claridad una distribución vertical entre distintos niveles de la administración supeditados jerárquicamente y una distribución horizontal entre iguales que requieren de un órgano que arbitre entre ellos. En el caso del Estado español, se superponen esos dos planos en el poder legislativo, con parlamentos que legislan y ejecutivos que aplican disposiciones que se complementan, compiten o se solapan, pero bajo un criterio de dependencia en tanto en cuanto los estatutos de autonomía tienen el rango de ley orgánica aprobada por las Cortes Generales y, por esa misma razón, son normativa “cuasiconstituyente” del Estado.

En términos generales, el ajuste normativo se produce mediante un modelo concurrente, donde el Estado determina las condiciones básicas para el ejercicio de los derechos recogidos en la Constitución en términos de igualdad para toda la ciudadanía, y la participación de las comunidades autónomas que complementan la regulación necesaria para la concreción de dichos derechos. Por lo tanto, como recuerda Ortega Álvarez, tan fundamental es la prescripción básica establecida por

el Estado como el despliegue accesorio o complementario desarrollado por las respectivas comunidades (Ortega Álvarez, 2007).

Así pues, conviene destacar que la Constitución no cierra de manera explícita las competencias en materia educativa de los distintos niveles de los poderes públicos, aunque reserva al Estado, según hemos visto, la potestad de garantizar los derechos básicos recogidos en la Constitución, como es el de la educación. En cambio, el despliegue normativo, especialmente los estatutos de autonomía respectivos de cada comunidad, sí que determinan las atribuciones que les corresponden particularmente a los órganos de gobierno autonómicos y únicamente hacen referencia a aquellas que restan en poder del Estado, un recordatorio que puede considerarse jurídicamente insustancial ya que no tienen capacidad normativa para ello (Aragón Reyes, 2013).

#### *Competencias autonómicas en materia educativa*

País Vasco y Cataluña acuerdan su Estatuto de Autonomía en diciembre de 1979 por la vía del artículo 151, la misma que servirá para Andalucía en diciembre de 1981. Cataluña aprobó un Estatuto nuevo en julio de 2006 y Andalucía hizo lo propio en marzo de 2007. Estas dos comunidades desplegaron sus competencias en materia educativa a tenor de lo apuntado anteriormente, detallando lo que competía a la comunidad autónoma y al Estado, asumiendo la competencia plena salvo lo que dispusiera la Constitución como exclusiva competencia del Estado. Por su parte, la Comunidad Valenciana, Madrid y Baleares alcanzaron inicialmente su autonomía por el artículo 143, que restringía el traspaso de competencias. Con el tiempo, el techo competencial se ha ido ampliando hasta alcanzar el mismo grado de desarrollo en todas las comunidades autónomas.

En lo que se refiere a las competencias específicas relativas a políticas de profesorado, las comunidades autónomas han asumido prácticamente la totalidad de atribuciones, especialmente en lo referente a la logística en la selección de docentes (maestros y profesores) en el marco establecido por la Administración central. Tienen ámbito de decisión en otras áreas de política de profesorado, como la gestión y administración de plantillas, condiciones laborales, etc. En cuanto a la formación, las universidades mantienen autonomía en el desarrollo de los planes de estudios de los grados de Educación Primaria y en los másteres de formación de profesorado de educación secundaria, dentro de los límites que establece la Administración central en la normativa específica (órdenes ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007, para ejercer en educación primaria y educación secundaria, respectivamente).

En cuanto a cuestiones de desarrollo curricular y de modelo lingüístico, desde el curso académico 2014-2015, se pone en marcha la implementación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Su despliegue modificó de

manera progresiva determinados aspectos de su antecesora, la Ley Orgánica de Educación (LOE), en cuanto a los objetivos, la evaluación, la promoción de curso y la organización y desarrollo curricular. De manera resumida, según los decretos de desarrollo curricular, en cinco comunidades, Andalucía, Baleares, Madrid, País Vasco y Valencia, no existen muchas diferencias en la organización y planificación de las áreas o materias según la etapa educativa. Por el contrario, el de Cataluña es un caso diferente de organización y planificación de las áreas o materias, y dice apostar por un modelo más centrado en competencias clave o básicas. Este dato es fundamental para entender de qué manera, en los procesos de iniciación profesional, se insistirá más o menos en la capacidad del docente novel para trabajar con una orientación competencial y con enfoques globales.

*Modelo lingüístico: vías o tipos de escuelas según criterios lingüísticos*

Entre las comunidades analizadas, cuatro de ellas se caracterizan por la presencia de dos lenguas oficiales en sus territorios (Baleares, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco), que se ha concretado en modelos lingüísticos distintos. Así, en Cataluña, según sentencia del Tribunal Constitucional STC 31/2010, al recurso de inconstitucionalidad presentado por el Partido Popular al Estatuto de Cataluña aprobado por la Ley Orgánica 6/2006, se concluye, atendiendo a lo establecido en una sentencia anterior de 1994, que «resulta perfectamente "legítimo que el catalán, en atención al objetivo de la normalización lingüística en Cataluña, sea el centro de gravedad de este modelo de bilingüismo", aunque siempre con el límite de que "ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la Comunidad Autónoma"». Con este marco, se desarrolla un modelo educativo de tronco único, denominado de conjunción lingüística, donde debe garantizarse una educación que gravita sobre una lengua oficial y al mismo tiempo asegura el uso y conocimiento de la otra lengua oficial. Para Aragón Reyes, lo que esta sentencia determina en la práctica es un reparto competencial entre administraciones relativo al modelo lingüístico: la lengua catalana sería competencia del gobierno autónomo y la lengua española lo sería del gobierno central (Aragón Reyes, 2013). Con todo, el de Cataluña es un modelo de escuela única, con el catalán como lengua vehicular y una presencia curricular destacada del castellano.

En Baleares, el modelo lingüístico en las escuelas ha respondido a los vaivenes políticos. Como relata Melià, hasta 2003, las políticas lingüísticas de los distintos gobiernos autónomos se habían encaminado a la recuperación del catalán en la escuela; a partir de esa fecha, y más en concreto en 2011, se modifica el modelo anterior optando por una propuesta de trilingüismo, que se concretó en el decreto de Tratamiento Integral de Lenguas (TIL), más tarde anulado por sentencia del Tribu-

nal Supremo (Melià, 2014). Actualmente, las escuelas de educación primaria y educación secundaria siguen un modelo doble, bien bilingüe bien en catalán como lengua vehicular y presencia del castellano como materia obligatoria.

La política lingüística en la escuela de la Comunidad Valenciana no se ha escapado del enfrentamiento partidista de los últimos años. Actualmente, las recientes disposiciones establecen que cada centro educativo establece el modelo lingüístico que le es más apropiado, en función del contexto sociolingüístico. Así, los centros educativos deciden el porcentaje del castellano o del valenciano como lengua vehicular, lo cual determina el grado de presencia de la otra lengua y de la lengua extranjera.

En el País Vasco, la escolarización no universitaria se ha organizado en base a tres modelos de escuelas: en el modelo A, todas las asignaturas se imparten en castellano (salvo el euskera y el inglés); en el modelo B, unas materias se imparten en euskera y otras en castellano (normalmente las matemáticas y la lectoescritura); en el modelo D, el euskera es lengua vehicular y el castellano se presenta como asignatura.

Para conocer el impacto de cada tipo escolar en el conjunto, la Administración central presenta los datos de los respectivos modelos lingüísticos atendiendo a una clasificación que hace bascular del monolingüismo al bilingüismo, pasando por el reparto entre una y otra lengua según su carácter vehicular. En datos del curso 2014-2015, el reparto de alumnado entre los modelos lingüísticos de cada comunidad autónoma es el siguiente:

**Tabla 2.** Modelos lingüísticos. Alumnado todas las etapas

Comunidad autónoma	Sólo castellano	Castellano vehicular y lengua coof. como materia	Bilingüe	Lengua coof. vehicular y castellano como materia
Andalucía	100%	-	-	-
Baleares	-	0,3%	40,5%	59,2%
Cataluña	-	-	-	100%
Com. Valenciana	-	9,8%	59,8%	30,5%
Madrid	100%	-	-	-
País Vasco	-	15,2%	19,1%	65,8%

Fuente: MECD, 2017. Curso 2014-2015

A tenor de lo observado, en Andalucía, Cataluña y Madrid, no se espera que puedan producirse diferencias en los procesos de formación y selección del profe-

sorado en lo que respecta al modelo lingüístico, puesto que no hay diferenciación de escuelas según la lengua vehicular, siendo el castellano o la lengua cooficial la que reúne a la totalidad del alumnado. En cambio, sí cabe esperar algunas variaciones en Baleares, Comunidad Valenciana y País Vasco, cuyos datos de educación primaria (CINE1) y educación secundaria obligatoria (CINE2) se muestran en la tabla siguiente.

**Tabla 3.** Modelos lingüísticos en CINE 1-CINE2

Comunidad autónoma	Etapla educativa	Sólo castellano	Castellano vehicular y lengua coof. como materia	Bilingüe	Lengua coof. vehicular y castellano como materia
Baleares	CINE 1	-	0,3%	40,5%	59,2%
	CINE 2	-	0,3%	41,5%	58,2%
Com. Valenciana	CINE 1	-	12,2%	50,4%	37,5%
	CINE 2	-	11,6%	55,6%	32,8%
País Vasco	CINE 1	-	5,2%	23,8%	71,0%
	CINE 2	-	10,4%	26,3%	63,3%

Fuente: MECD, 2017. Curso 2014-2015

La diferencia de opciones podría tener su repercusión en los procesos de selección y formación en cuanto al incremento de oferta de plazas con este perfil en la etapa CINE2, y también en los criterios de admisión y de acompañamiento del profesorado novel.

Además de la consideración relativa a la lengua cooficial, en algunas comunidades autónomas se ha venido implantando un modelo de bilingüismo que da un tratamiento igualitario, en términos curriculares, al castellano y a la lengua inglesa. Eso se ha materializado en Madrid y en Andalucía. En Madrid, el gobierno autónomo puso en marcha en 2004 el programa Madrid, Comunidad Bilingüe, que se concretó en sendas órdenes (5958/2010, para los colegios públicos bilingües; 3331/2010, para los institutos bilingües), acogiendo en el curso 2015-2016 a 463 centros educativos en esta modalidad. Por su parte, en Andalucía se puso en marcha en 2005 el Plan de Fomento del Plurilingüismo, lo que supuso un incremento notable de centros educativos bilingües en castellano e inglés u otras lenguas extranjeras. Esta circunstancia ha propiciado la emergencia de una oferta formativa también bilingüe, español-inglés, que deberá tener su reflejo en los mecanismos de acceso y acompañamiento a la profesión docente.

### *Funciones del profesorado*

En el marco de sus competencias, algunas comunidades autónomas han desarrollado una normativa propia que recoge las funciones o tareas del profesorado. Tal es el caso de Andalucía y Cataluña, que pondremos en contraste con la normativa del País Vasco referida a las responsabilidades del claustro de profesorado.

En Andalucía, los decretos de funcionamiento de los centros educativos especifican las funciones y deberes que debe llevar a cabo el profesorado, que se resumen en la lista siguiente (Junta de Andalucía, 2010): programación y enseñanza; evaluación de aprendizajes; tutoría del alumnado; orientación educativa; atención al desarrollo integral; participación en actividades complementarias, dentro y fuera del centro; contribución a un clima de respeto y tolerancia; información a las familias; coordinación de actividad docente; participación en la actividad general del centro; participación en formación; participación en la evaluación; investigación y mejora continua; uso de las TIC, y trabajo en equipo.

Por su parte, en Cataluña, las funciones del docente quedan recogidas en el artículo 104 de la Ley 12/2009 de Educación (10 de julio), y siempre se llevarán a cabo en el marco de los principios de la libertad académica, coherencia con el proyecto educativo de centro y colaboración con el resto de compañeros de la comunidad educativa. Entre las competencias que debe dominar el profesorado, la legislación da una especial relevancia a las tecnologías y la gestión de los grupos, y de manera más velada al dominio del inglés o de cualquier otra lengua extranjera por parte del profesorado. Siguiendo a Del Pozo (2011), podemos agrupar las funciones del profesorado en las cuatro categorías siguientes: docencia directa; tareas complementarias a la docencia; tareas de gestión, dirección y coordinación, y actividades de investigación, experimentación e innovación. Del Pozo remarca que la mayoría de las funciones, sobre todo las de docencia directa, son exclusivas del profesorado, aunque se complementan o entran en tensión, según como se mire, con las atribuciones del claustro de profesores.

Por su parte, la Ley de la Escuela Pública Vasca, de 1993 no hace referencia a las funciones del docente pero detalla las funciones del claustro: elaborar y aprobar el proyecto curricular del centro y el programa de actividades docentes, previo informe del órgano máximo de representación, que se pronunciará sobre la adecuación de aquéllos a las directrices contenidas en el proyecto educativo del centro; informar sobre el cumplimiento del programa de actividades docentes al órgano máximo de representación, para la elaboración por parte de éste de la memoria anual; fijar y coordinar criterios sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos; planificar y dirigir las funciones de orientación y tutoría del alumnado; promover iniciativas en el ámbito de la experimentación o investigación pedagógica.

ca a desarrollar en el centro; aprobar sus normas de funcionamiento, e informar el programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias en lo referente a la formación del profesorado, elaborado conforme a lo dispuesto en el artículo 36.3 y antes de su aprobación por el órgano máximo de representación.

Resulta interesante observar el contraste que presenta la descripción de tareas del docente y las que ofrece el ejemplo del País Vasco para el claustro. En cierta manera, se puede detectar una cierta tensión entre una noción de la función docente como una tarea meramente individual o bien como una responsabilidad de equipo. Del Pozo, responsable en Cataluña de la política autonómica de profesorado en las últimas dos décadas, afirma que la autonomía «del docente no puede difuminarse hasta el punto de desaparecer dentro de un exceso de desarrollo normativo y de detalle del proyecto educativo que llegue a suponer la supresión de toda autonomía docente del profesorado» (Del Pozo, 2011). Así, el marco normativo exige un perfil de docente que deberá llevar a cabo una amplia gama de tareas, cada vez más complejas en su ejecución, fijando un modelo individualista de docente de aula no siempre conectado con la perspectiva global de centro. Esta noción está siendo superada por la realidad y no recoge rutinas y culturas docentes actuales más inclinadas a la colaboración y al trabajo en equipo. Las tareas actuales de los docentes requieren más polivalencia y más integración en equipos colaborativos, con la presencia también de otros profesionales que respondan a la necesaria multidisciplinariedad que deberían caracterizar los equipos educativos de las escuelas actuales (Prats, 2016). Sin embargo, el debate incide, como indicábamos, en la necesidad de fijar criterios y límites para el trabajo en equipo en los claustros de profesores para ajustar debidamente la facultad de los centros educativos de fijar su proyecto educativo con los derechos y libertades individuales del docente. Esta observación puede ser de suma importancia a tener en cuenta en los procesos de iniciación a la profesión docente.

### **3. La formación inicial de docentes: mirada general**

El desarrollo profesional docente empieza su camino en la formación inicial del profesorado. Por lo visto en el apartado anterior, se podría vislumbrar un panorama formativo adaptado a cada contexto, tanto por los factores socioeducativos (gasto público, ratios, presencia escuela privada, etc.) como por el marco normativo, que se ha concretado en modelos curriculares lingüísticos distintos. En políticas de profesorado, sin embargo, el despliegue normativo ha sido escaso en todas las comunidades estudiadas. Se podría aventurar, sin embargo, que la formación inicial, como paso fundamental y básico en el desarrollo profesional y previo al acce-

so a la profesión docente, se adapta mejor a las condiciones territoriales y al contexto legislativo descrito.

Resulta relevante recordar que la formación inicial de docentes en España se enmarca en lo que dispone la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, y se desarrolla en órdenes ministeriales (ECI/3857/2007 y ECI/3858/2007, para maestros y profesores, respectivamente), que regulan los mínimos que deberán tener en cuenta las universidades para la verificación del grado y del máster correspondiente. En cuanto al requisito lingüístico, la normativa exige acreditar el dominio de una lengua extranjera equivalente al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Además, para la educación primaria, la orden indica la posibilidad de ofrecer menciones calificadoras, entre 30 y 60 ECTS, para cumplir objetivos específicos de la titulación, y que pueden orientar con más precisión la dedicación profesional de los futuros docentes. El dato es interesante por cuanto puede tener su incidencia en los procesos de iniciación profesional.

En los apartados siguientes, con un objetivo recordatorio, se trata de sintetizar los datos de la oferta formativa en los grados y másteres de formación de las seis comunidades autónomas de esta investigación, los criterios generales de selección de los centros de prácticas y las funciones de los tutores de prácticas en los centros educativos. Este capítulo permite completar el marco educativo donde ubicar el análisis comparado de la segunda parte de este trabajo.

- Andalucía. El grado de Educación Primaria se ofrece en nueve universidades públicas de Andalucía, siete centros adscritos y una universidad privada. En tres universidades públicas y una privada también se ofrece el grado de Educación Primaria en modalidad bilingüe. El doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria se ofrece también en la universidad privada. El máster de Profesorado de Educación Secundaria se ofrece en diez universidades públicas y en la universidad privada. En cuanto a la oferta de plazas, en el curso 2015-2016, 5.005 estudiantes (1.796 hombres y 3.209 mujeres) solicitaron en primera preferencia el grado de Educación Primaria, tan solo por detrás del grado de Medicina con 5.802 solicitudes (Junta de Andalucía, 2016). La coordinación del sistema universitario andaluz corresponde al Consejo Andaluz de Universidades, dependiente de la Dirección General de Universidades. Mediante la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía de dicho Consejo, creada en el Decreto 478/1994, de 27 de diciembre, se establecen los mecanismos de acceso a la universidad. Esta comisión está presidida por el director general de Universidades y por un miembro del equipo de gobierno, con rango de vicerrector, de cada una de las universidades andaluzas públicas y privadas. Los requisitos para el acceso al grado de



Educación Primaria y al máster de Profesorado de Educación Secundaria se rigen por los mismos términos que el acceso a estudios superiores, sin establecer ninguna prueba o requisito añadido. Tanto el acceso al grado de Educación Primaria como al máster de Profesorado de Educación Secundaria está coordinado y centralizado por la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, que establece los criterios de selección y ordenación de candidatos (Junta de Andalucía, 2017a, 2017b). El profesorado de educación primaria tiene reconocido el derecho a que se le acredite «la dirección de la fase de prácticas del profesorado de nuevo ingreso» como mérito para promoción profesional (Junta de Andalucía, 2010).

- Baleares. La Universitat de les Illes Balears, de carácter público, es la única universidad implantada en Baleares y ofrece el grado de Educación Primaria y el master de Profesorado de Educación Secundaria. En el curso 2015-2016, se graduaron 193 estudiantes de Educación Primaria y se ofertaron 265 plazas de nuevo ingreso. En cuanto al acceso al grado de Educación Primaria, no existe normativa específica que lo regule. La Consejería de Educación y Universidad tiene firmado un convenio con la Universidad con la finalidad de facilitar centros de prácticas para el grado de Educación Primaria y el master de profesorado de secundaria. Los tutores de las escuelas de prácticas deben ser funcionarios de carrera o interinos con 3 años de experiencia. En el caso de las prácticas de las titulaciones que conducen a menciones, los tutores deben ser especialistas con al menos 12 horas semanales de dedicación a dicha especialidad. Para el máster de secundaria, los tutores también deben acreditar 3 años de experiencia docente. Por su parte, los centros educativos reciben una compensación económica por estudiante, equivalente al 60% del precio de la primera matrícula de las prácticas, en el caso del grado de Educación Primaria, y del 100% del precio de la primera matrícula de las prácticas en el caso del máster de Secundaria. Asimismo, tanto el coordinador como el tutor del centro en educación primaria y secundaria obtienen una certificación de 30 horas de formación y un carnet de colaborador de la universidad.
- Cataluña. Los grados de Educación Primaria se ofrecen en cinco universidades públicas y en cuatro universidades privadas, una de ellas con participación de la Administración en la gestión y en la financiación. Desde el curso 2012-2013, se imparte el doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria en las universidades públicas y en la privada con participación de la Administración. Por su parte, el máster de Profesora-

do de Educación secundaria, se imparte en las siete universidades públicas que configuran el sistema universitario catalán y en 3 privadas. La oferta de plazas para Educación Primaria en el curso 2016-2017 es de 1.337; para el doble grado en Educación Infantil y Educación Primaria, es de 210, y para el máster de Secundaria, 1.410. La coordinación interuniversitaria en Cataluña corresponde al Consejo interuniversitario de Cataluña desde el año 1977, que fue debidamente actualizado el año 2003 con la Ley de Universidades de Cataluña y, más específicamente, en el título VI de dicho texto legislativo. Su principal función es la de coordinar el sistema universitario y, asimismo, asesorar al gobierno de la Generalitat en esta materia a partir de diferentes comisiones. Una de ellas va destinada, precisamente, a coordinar el acceso a la universidad. Los requisitos para el acceso a los grados de educación infantil y primaria son los mismos que dan acceso a los otros estudios superiores: las pruebas de acceso a la universidad (PAU) o la obtención de un ciclo formativo de grado superior del ámbito. Sin embargo, desde el curso 2014-2015 se han implementado una serie de requisitos específicos para mejorar e innovar la formación inicial docente siguiendo las indicaciones del Programa de mejora e innovación en la formación de maestros (MIF), órgano que coordina este asunto en el marco de las universidades catalanas. A partir del curso 2017-2018, los estudiantes que accedan a los grados de Educación infantil y Educación Primaria deben superar Prueba de aptitud personal (PAP), que mide la competencia comunicativa, el razonamiento crítico y la competencia logicomatemática. Por lo que se refiere al acceso al máster de Profesorado de Educación secundaria, siguiendo la normativa central, es obligatorio acreditar el dominio de las competencias relativas a la especialidad que quiera cursar el estudiante mediante la posesión de alguna de las titulaciones universitarias o una prueba. En cuanto a los centros de prácticas, no existen criterios de elección pero, tal y como recoge la Orden ENS/85/2013 del 7 de mayo, los tutores de prácticas por parte de la escuela involucrados en la formación inicial de docentes deberán reunir las siguientes características: pertenecer a alguno de los cuerpos de la función docente y, en caso de centros concertados, disponer de contrato indefinido; disponer de un mínimo de cinco años de experiencia docente; haber coordinado y/o participado en proyectos del centro; disponer de una especialidad docente adecuada al perfil de las prácticas que realizará el estudiante y, por último, haber participado en acciones de formación del profesorado como formador. Ahora bien, no existe ningún documento que especifique las características del tutor universitario de prácticas.

- Comunidad Valenciana. Esta comunidad cuenta con cinco universidades que imparten el grado de Educación Primaria, tres de estas universidades son de titularidad pública y dos de titularidad privada. Las cinco universidades ofertan el grado en la modalidad presencial, aunque la Universidad Católica de Valencia también lo hace en modalidad virtual. Entre todas, convocan alrededor de 1.450 plazas por curso académico. El máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas también se imparte en las cinco universidades que ofrecen el grado de Educación Primaria. La oferta de plazas asciende a 2.400 plazas. Existe una coordinación del Sistema Universitario Valenciano, pero no hace referencia a los planes de formación inicial. Asimismo, la Dirección General de Universidades del gobierno autónomo no tiene asignadas funciones en materia de formación inicial del profesorado. En la Comunidad Valenciana no hay ninguna normativa que establezca requisitos para el acceso al grado de primaria o el máster de secundaria, distintas de las establecidas en la normativa central. No obstante, la Universidad Cardenal Herrera (CEU), para acceder al grado de Educación Primaria, tiene un proceso de admisión que se basa en cumplimentar un formulario y realizar una entrevista. Por su parte, la Universidad Jaume I, de Castellón, recomienda que para acceder el estudiantado tenga «vocación por la profesión y afán de ayuda y dedicación a los niños/as y jóvenes». La Comunidad Valenciana hace una distinción entre la asignación de centros de prácticas de CINE1 y CINE2. En el caso del grado de Educación Primaria, no hay normativa autonómica, mientras que en el máster de Secundaria, la Comisión de selección de centros de prácticas tiene en consideración algunos criterios como la adecuación entre objetivos de las prácticas y los criterios de evaluación del estudiante; la coherencia y la planificación de las acciones; el uso vehicular del valenciano y las lenguas extranjeras; el uso de las tecnologías en la escuela; la experiencia del profesorado del centro docente en la formación pedagógica y didáctica de estudiantes, e incluso la inclusión en el proyecto educativo de estrategias y actuaciones necesarias para un mejor desarrollo de las prácticas, que incluyan flexibilidad para atender el plan de estudios de las diferentes universidades. Junto a la evaluación del plan de trabajo, la Comisión de selección valora la idoneidad de cada centro para su reconocimiento como centro de prácticas teniendo en cuenta el número de alumnos que es capaz de tutelar, el número de profesores candidatos a tutores de prácticas, las especialidades docentes diferentes en las que puede tutelar estudiantes y la adecuación del horario

- y de la temporización de las actuaciones del plan de trabajo del centro a los planes de estudios de las universidades de los alumnos que cursan los títulos oficiales de máster. La normativa autonómica describe las características para el tutor y los coordinadores de prácticas, aunque también hacen referencia a requisitos del centro. Las funciones del tutor de prácticas se centran en tutelar y asesorar a cada estudiante que les sea asignado acerca de la práctica docente, el funcionamiento del centro y el desarrollo del plan de trabajo propuesto. Asimismo, debe cumplimentar las orientaciones metodológicas y didácticas que establezca la universidad para el desarrollo de las prácticas, la evaluación y seguimiento de los estudiantes asignados, la utilización de recursos educativos digitales, así como la organización temporal y de espacios para desarrollar las actividades previstas en el plan de trabajo.
- Madrid. Esta comunidad cuenta con 4 universidades de titularidad pública y 5 de titularidad privada que imparten actualmente el grado de Educación Primaria. Las universidades ofertan el grado en diferentes modalidades (presencial, semipresencial y a distancia) y también ofrecen la posibilidad de estudiar el grado en inglés, a través de dos formas: la opción en inglés y bilingüe. El doble grado de Educación Infantil y Educación Primaria se oferta en seis universidades. El máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas se imparte en 13 universidades madrileñas, cinco de las cuales son públicas. La Comunidad de Madrid no tiene órganos de coordinación interuniversitaria referidos a la formación inicial docente, únicamente cuenta con un mecanismo de coordinación y seguimiento de las prácticas de los grados de educación, con el objetivo de organizar estos procesos en los centros públicos de la Comunidad. La Orden 2581/2016, de 17 de agosto, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, creó una Comisión de Seguimiento y una Comisión Rectora para este fin. La Comisión de Seguimiento, con representación de cada universidad que haya suscrito convenio de colaboración con la Comunidad de Madrid, es la encargada de seguir el proceso de implantación y realización de las prácticas de los estudiantes del grado de Educación Primaria. La Comisión Rectora tiene fundamentalmente tres funciones: designar los centros de prácticas; aprobar las propuestas de planificación y calendario de las universidades, y ratificar las propuestas de acuerdos de la Comisión de Seguimiento, a fin de garantizar el buen funcionamiento de las prácticas. La Comunidad de Madrid actualmente no incorpora ningún sistema de acceso específico a la formación

- inicial docente. Tiene previsto, en virtud del convenio firmado en 2014 con los rectores de las universidades públicas y privadas que ofrecen el grado de Educación Primaria, la implantación de medidas para la mejora de la formación de los estudiantes de estos títulos. En el convenio se prevén unos requisitos de acceso a la formación inicial hasta que se ponga en marcha la prueba específica de acceso al grado. En concreto, para acceder al grado se exigirá una nota mínima de 5 en el ejercicio de Lengua Castellana y Literatura de la Prueba de Acceso a la Universidad (salvo que la nota final de admisión para el grado sea igual o superior a 9). También prevé el caso de los estudiantes que quieran acceder a la universidad por vías de acceso distintas a la Prueba de Acceso a la Universidad, los cuales deberán acreditar una nota de admisión igual o superior a 6. Los criterios de elección de centros de prácticas prácticamente no se diferencian entre grado y máster. La normativa autonómica únicamente señala dos criterios que deben cumplir los centros para ser ofertados como centros de prácticas. Por una parte, deben ser centros donde se oferten la etapa de Primaria para el caso del grado y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria para el caso del máster. Por otra parte, para que un centro sea ofertado como centro de prácticas debe obtener la aprobación, previo conocimiento y aceptación del claustro de profesores, del consejo escolar del centro y, en su caso, del titular del mismo para colaborar con las prácticas. Para que un maestro o profesor sea tutor de prácticas en la Comunidad de Madrid debe impartir docencia directa en el aula y contar con al menos tres años de experiencia docente. La normativa recoge las funciones de los tutores y se reconoce la figura del coordinador de prácticas que será asumido por el director del centro o en su caso el jefe de estudios; de forma excepcional podría ser coordinador uno de los tutores.
- País Vasco. En esta comunidad hay tres instituciones universitarias, una de ellas pública, que imparten formación de profesorado. El grado de Educación Primaria ofrece 980 plazas en el curso 2016-2017, en diversas modalidades: trilingüe, o combinado con Ciencias de la Actividad Física y Deporte. En cuanto al máster de secundaria, la oferta en el curso 2016-2017 asciende a 455 plazas (Gobierno Vasco, 2016). Todos los grados son de carácter presencial y tienen opción de cursar algunas asignaturas en inglés. En esta comunidad autónoma no hay otros agentes no universitarios que sean partícipes directos de la formación inicial. Sin embargo, la Universidad del País Vasco y la Universidad de Deusto colaboran con la Fundación Empieza por Educar y la Fundación Trilema a través de proyectos formativos enfocados a la inducción. En cuanto a los sistemas de

coordinación interuniversitaria, existe el Consejo de coordinación de la enseñanza pública universitaria y el Consejo vasco de universidades, pero ninguno de ellos se ocupa de cuestiones relacionadas con la formación del profesorado. En la normativa consultada, no se especifica requisito específico para el grado de Educación Primaria. En el caso del máster de secundaria, siguiendo la normativa central, indica que para el ingreso se requiere la acreditación del dominio de las competencias relativas a la especialización que se desee cursar. Tampoco se detalla ningún criterio para la elección de centro de prácticas en el grado de Educación Primaria, pero sí que ocurre en el caso del master de secundaria. Según la Orden de 26 de julio de 2010, los centros que deseen ser reconocidos como centro de prácticas deberán presentar la solicitud alegando que cumple con requisitos concretos, como disponer de un Plan de acogida para el desarrollo de las prácticas del alumnado del máster o contar con la aprobación del claustro de profesores, entre otros. La orden indicada también especifica las características del tutor de prácticas del máster de secundaria, pero no detalla si se refiere al tutor de la universidad o del centro educativo.

#### **4. Resumen**

Como se ha podido comprobar a lo largo de este capítulo, así como las realidades educativas respectivas de cada comunidad autónoma presentan diferencias importantes, en lo que respecta a las políticas de profesorado, el despliegue normativo es idéntico en todas ellas, con la salvedad del hecho lingüístico que, sin embargo, no altera sustancialmente los criterios adoptados.

De manera resumida, se puede afirmar que el desarrollo constitucional del Estado de las autonomías no ha revertido en una situación de profunda desigualdad normativa que haya provocado diferencias significativas en los modelos de formación de profesorado, muy limitados por la normativa común que regula la profesión. Así, los modelos lingüísticos distintos derivados de la presencia de dos lenguas oficiales en determinados territorios no ha comportado políticas dispares en la formación inicial, limitándose a exigir la titulación requerida y a aplicar los procedimientos generales. Ello es debido a la normativa rígida de ámbito central que determina la docencia como profesión regulada (maestro y profesor) dejando poco margen de maniobra tanto a las comunidades autónomas como a las mismas universidades.

A modo de síntesis, se puede cerrar este primer capítulo recogiendo los resultados siguientes:

- Los contextos de las seis comunidades autónomas analizadas son muy diversos en cuanto a su realidad socieducativa, tanto en términos de inversión educativa, ratios de alumnos por docente y unidad escolar, presencia de escuela privada y gasto destinado a la formación permanente del profesorado.
- El marco competencial ha tenido un desarrollo progresivo, más dilatado en unas comunidades que en otras, que ha terminado igualando el techo de atribuciones.
- El modelo lingüístico se presenta dispar en la concreción de los itinerarios formativos: en las comunidades autónomas con lenguas cooficiales, que se puede concretar en dos grupos: las comunidades donde los alumnos asisten mayoritariamente a escuelas que vehiculan la enseñanza en la lengua autóctona y la completan con el castellano, como Cataluña y País Vasco, y las comunidades donde los alumnos se reparten entre este último modelo y el modelo bilingüe.
- La formación inicial de docentes tiene una presencia importante en la oferta universitaria de las comunidades analizadas, tanto en centros universitarios públicos como privados. En todos los casos, se plantean una serie de criterios para los centros de prácticas.
- Existen mecanismos de coordinación universitaria que suelen limitarse a aspectos de logística y planificación universitaria.
- Solo en Madrid y en Cataluña se han establecido requisitos para el acceso a los estudios del grado de Educación Primaria. No ocurre lo mismo con el máster de secundaria.
- Cabría interrogarse acerca de la probable desconexión entre los roles docentes descritos por las normativas autonómicas respectivas y las competencias que recogen los perfiles formativos de las universidades.
- En ningún caso se ha observado una posible articulación de la formación inicial con los procesos de iniciación profesional docente, en el sentido de preparar el terreno para el acceso a la profesión, un estudio que reservamos al segundo capítulo de esta sección.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aragón Reyes, M. (2013). Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 98, pp. 191-199.
- Del Pozo, A. (2011). L'autonomia dels professors. *Nous conceptes a la llei d'Educació*, per Alberto del Pozo. Blog. Disponible en <http://albertodelpozo.blogspot.com.es>



- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2010). Orden de 26 de julio de 2010, de la Consejera de Educación, Universidades e Investigación, por la que se establecen los requisitos para el reconocimiento de centros y profesorado tutor del Practicum de los títulos de Master que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor o Profesora de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, durante el curso 2010-2011. *Boletín Oficial País Vasco*, 24 de septiembre de 2010, 185, pp. 1 – 11. Disponible en <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2010/09/1004422a.pdf>
- Gobierno Vasco – Eusko Jaurlaritza (2016). *Plan de mejora del sistema educativo de la CAPV*. Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura. Disponible en [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/es\\_documento/adjuntos/Plan\\_Mejora\\_marzo\\_2016\\_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/es/contenidos/informacion/heziberri_2020/es_documento/adjuntos/Plan_Mejora_marzo_2016_c.pdf)
- Guha, R., Hyler, M.E., Y Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency. An innovative model for preparing teachers*. Palo Alto, USA, Learning Policy Institute.
- Junta de Andalucía (2010). Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 16 de julio de 2010, 139, pp. 34-57. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/139/d3.pdf>
- Junta de Andalucía (2016). Estructura de la enseñanza universitaria de Andalucía. Curso 2015-2016. Consejería de Economía y Conocimiento.
- Junta de Andalucía (2017a). Resolución de 16 de marzo de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017 de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento de admisión para el curso 2017-2018, en los estudios universitarios de grado. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 23 de marzo de 2017, 56, pp. 57-72. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01\\_00110251.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/56/BOJA17-056-00016-4938-01_00110251.pdf)
- Junta de Andalucía (2017b). Resolución de 24 de febrero de 2017, de la Dirección General de Universidades, por la que se hace público el Acuerdo de 23 de febrero de 2017, de la Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía, por el que se establece el procedimiento para el ingreso en los másteres universitarios que se imparten en el curso 2017-2018. *Boletín Oficial Junta de Andalucía*, 6 de marzo de 2017, 43, pp. 11-23. Disponible en [http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01\\_00108870.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/boja/2017/43/BOJA17-043-00013-3524-01_00108870.pdf)



- MECD (2016). *Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014 (Edición 2016)*. Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>
- MECD (2017). *Las cifras de la educación en España. Curso 2014-2015 (Edición 2017)*. Web Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/servicios-alciudadanomecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014-15.html>
- Melià, J. (2014). La movilización social por la lengua y la educación en las Baleares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3), pp. 644-657).
- Ortega Álvarez, L. (2007). Los derechos ciudadanos en los nuevos estatutos de autonomía; en *Estado compuesto y derechos de los ciudadanos*. (Colección Instituto de Estudios Autonómicos, núm. 54). Barcelona, Generalitat de Catalunya, Instituto de Estudios Autonómicos.
- Prats, E. (2016). Les polítiques de professorat. En Josep M. Vilalt (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona, Fundació J. Bofill, pp. 201-262.
- Solozábal Echavarría, J.J. (2000). El Estado autonómico como estado compuesto. *Revista de Estudios Políticos*, 110, pp. 9-25.